

A MAGYAR NYELV KÜLFÖLDI MEGISMERTETÉSE, VONZEREJE

NÁDOR ORSOLYA

1. ALAPFOGALMAK

ANYANYELV – KISEBBSÉGI ANYANYELV – SZÁRMAZÁSNYELV –
KÖRNYEZETNYELV – IDEGEN NYELV – KEVÉSSÉ ISMERT/VÁLASZTOTT ÉS
TANÍTOTT NYELV; DIASZPÓRA KÖZÖSSÉG

A világon használt sok ezer nyelv közül alig néhány százalékot képviselnek azok, amelyeket szervezett módon, idegen nyelvként is tanítanak – a magyar a 18. század végétől kezdve ezek közé tartozik.¹ A nyelvek megmaradásának az egyik záloga az, hogy a nyelvközösségen kívül is ismert legyen. A taníthatóságnak azonban több feltétele is van: nyelvészeti szempontból rendelkeznie kell a nyelv egészét áttekintő, leíró grammatikával, egy- és kétnyelvű szótárakkal, nyelvpedagógiai szempontból pedig nélkülözhetetlenek a funkcionális szemléletű pedagógiai nyelvtanok és a tankönyvek. De ha ezek a feltételek adottak, akkor sem biztos, hogy idegen nyelvként tanítják. Általában azok a nyelvek kerülnek a tanítottak közé, amelyek valamely ország teljes kiterjedésű vagy regionális hivatalos nyelveként funkcionálnak, és vagy érdemes, vagy kötelező tanulni a hivatalostól eltérő anyanyelvűek (nyelvi és etnikai kisebbségek) számára. A két- vagy többnyelvű országokban az eltérő anyanyelvű közösségek első idegen nyelvként tanulhatják egymás nyelvét, de akár a kisebbségek nyelve is kerülhet a választható, iskolában tanított nyelvek közé, amint ez éppen 2015-ben, Kárpátalján történt.²

Szépe György³ és Éder Zoltán⁴ az 1980-as években kidolgozott a magyar nyelv változataira egy részletes, az anyanyelvtől a kisebbségi nyelveken át az idegen nyelvig terjedő tipológiai rendszert. Ez ma is alkalmazható – és nem csak a magyar nyelvre vonatkozóan, mivel szinte nincs is olyan ország, amelynek ne lenne más nyelvű kisebbségi lakossága, ráadásul azok a nyelvek, amelyek hivatalosként funkcionálnak az egyik országban, a másokban akár kisebbségi anyanyelvek lehetnek, vagy éppen a Föld több pontján, egymástól földrajzilag távol élő, migráns közös-

¹Nádor 2014.

²2017-ben már közel 2000 iskolás tanulja második idegen nyelvként, a felnőtteknek szervezett nyelvtanfolyamokra a második félévben 4200 ukrán anyanyelvű nyelvtanuló iratkozott be. (A szerző saját adatai alapján.)

³Szépe 1981.

⁴Éder 1984.

ségek is használhatják, tanulhatják mint felmenőik nyelvét. A következő fogalmak felvázolásánál Szépe és Éder felosztását veszem alapul.

A magyar *anyanyelveként* a Kárpát-medencében körülbelül 12 millió ember beszéli, közülük több mint kétmillióan a Magyarországgal szomszédos országokban *kisebbségi anyanyelvként*,⁵ a különböző történelmi korszakokban elvándoroltak lezármazottai pedig *származásnyelvként* használják. Számukat csak becsülni lehet, de a megállapítás szinte lehetetlen, mivel a befogadó országok statisztikái e téren igen hiányosak.⁶ Arról, hogy *környezeti nyelvként* vagy *idegen nyelvként* hányan ismerik, szintén nincsenek pontos adatok, itt is csak becslésekre támaszkodhatunk – eszerint azok a vajdasági nem magyar anyanyelvű lakosok, akik ma 30 és 60 év közöttiek, iskolás éveikben, 1974-től kezdve részesülhettek magyarnyelv-oktatásban, illetve azok a szlovén lakosok, akik 1959-től, az iskolák kétnyelvűvé alakítását követően⁷ kezdték meg a tanulmányaikat, szintén tudhatnak magyarul. Szépe és Éder a magyarországi kisebbségekre is kitér, akik számára másodnyelv lenne a magyar, de ezek a közösségek lassan a nyelvcsere végéhez közelednek, és esetükben inkább a magyar, mint az eredeti közösségi nyelvváltozat tekinthető dominánsnak, ezért nincs szükségük arra, hogy a közoktatásban, nyelvórákon tanulják meg az állam hivatalos nyelvét.⁸ Jelentős létszámot képviselhetnek évek múlva azok az ukrán, ruszin vagy orosz anyanyelvű diákok is, akik 2015-től közel ezren, választható idegen-, illetve környezetnyelvként tanulják a magyart Kárpátalja közoktatási intézményeiben, számuk fokozatosan emelkedik.⁹ Emellett – évtizedek óta változatlan nagyságrendben – évente kb. 3500-4000 felnőtt korú nyelvtanulóval is számolhatunk, akik Magyarországon (*célnyelvi környezetben*) vagy külföldön (*forrásnyelvi környezetben*) ismerkednek a magyar nyelvvel. Itt ugyancsak érdekes kiegészítő adat a több ezer ukrán felnőtt nyelvtanuló megjelenése. Pontos adat nincsen, mivel sok nyelvtanuló magánnyelvoktatásban vesz részt, így kívül esik a látható rendszeren, eltűnik a statisztikákból.

Ezek a tipológiai kategóriák a nyelvi kompetenciák különféle válfajait képviselik: a felnőtt *anyanyelvi beszélő* korlátlan kompetenciával rendelkezik szóban és írásban, a *kisebbségi anyanyelvű beszélő* kompetenciái viszont korlátozottak lehetnek attól függően, hogy járt-e anyanyelvű iskolába, és ha igen, hány tanévet töltött az okta-

⁵ A népszámlálások eltérő módszertana miatt, valamint a nem válaszolók adatainak ismeretlensége okán a számok nem abszolút értékűek. Például a 2011. évi magyarországi népszámláláskor több mint másfél millió ember nem válaszolt az anyanyelvre vonatkozó kérdésre. A jelen kötetben az igazolható biztos adatok olvashatók. Vö. Tóth Pál Péter Népesedési viszonyok című kötetbeli fejezetével.

⁶ A témáról, az időrendet és a statisztikákat követve részletesen ír Papp Z. (2010).

⁷ Kolláth 2009: 37.

⁸ Vö. Knipf Erzsébetnek Nem magyar nyelvű kisebbségek magyar nyelvi közegben című fejezetével kötetünkben.

⁹ Vö. <http://www.nyest.hu/hirek/egyre-nepszerubb-a-magyar-nyelv-az-ukran-iskolakban>

tásban, illetve a magasabb szinteken (szakképzés, középiskola, felsőoktatás) milyen nyelven tanulhatott. A *származásnyelvi* kategória is kisebbségi természetű, de nem az őshonos, hanem a különféle gazdasági és társadalmi–politikai–ideológiai okok miatt Magyarországról más országba költözött, magyar származású népességet értjük rajta. Jellemzője a felcserélő típusú kétnyelvűség, a második megjelenésével az első nyelv kompetenciáinak fokozatos leépülése, amelynek során először az írásbeli szövegalkotás és szövegértés szorul vissza, de a szóbeliségnek is csak egyes rétegei, főként a családi, baráti, kulturális témájú kommunikáció maradnak meg, a formális helyzetekben pedig a befogadó ország nyelve válik dominánssá. A magyar nyelv-közösség őshonos, de periferikus helyzetű, kis létszámú, többségi környezetben (nagyvárosokban, a nyelvhatárhoz közeli településeken) élő csoportjai a *szórványközösségek*.¹⁰ Anyanyelvük fokozatosan zsugorodik, a nyelvi hiányok egyre nagyobb teret foglalnak el, mivel a családon kívül nem tudják használni sem a munkahelyükön, sem a hétköznapi élet egyéb színterein, iskoláik a többség nyelvén működnek. A Kárpát-medencei őshonos kisebbség életterének a tömböktől távol eső részei, az ún. „külső régiók”¹¹ szórványközösségeinek nyelvi vitalitása igen gyenge, nyelvváltozatukat a kisebbségi magyar anyanyelvi csoporton belül *szórványnyelvnek* nevezi a szakirodalom. A kontaktusjelenségekkel átszótt anyanyelv átadása csak részleges, a standard változattal az újabb nemzedékek alig találkoznak a hétköznapi nyelvhasználat során, a vegyes házasságok nagy száma, valamint az anyanyelvű oktatási intézmények hiánya egyre nagyobb mértékű nyelvcserét eredményez, a nyelvi kompetenciák tekintetében pedig ez a nyelvváltozat a származásnyelv felé mutat, mivel itt is először az írás és az olvasás szorul vissza.

A *környezeti nyelvnek* két értelmezése létezik, egy szűkebb és egy tágabb, de mindkettő az idegen nyelvi kategóriához sorolható. A *szűkebb értelmezés* szerint környezetnyelvet tanulnak azok a többségi nemzethez tartozó emberek, akik a velük együtt élő kisebbség nyelvét az oktatási rendszerbe beillesztve tanulják – a magyar esetben eredetileg ez a jugoszláviai Vajdaságban valósult meg a 70–80-as években.¹² *Tágabb értelemben* pedig idetartozik a kisebbségek államnyelv-tanulása, legyen szó akár őshonos, akár bevándorló közösségről. Ez – az oktatási módszerektől és a nyelv helyi presztízsétől függően – akár kiegyensúlyozott, B2, C1 szintű, komplex másodnyelvi kompetenciát is eredményezhet. *Idegen nyelvként* bármilyen anyanyelvű és életkorú személy tanulhatja a magyart – közvetítőnyelvvél vagy nélküle, a kezdőtől a legmagasabb szaknyelvi szintig, sőt a megszerzett tudást akkreditált nyelvvizsgákon meg is mértegetheti. A kompetenciaskálának az egyik végpontján az anyanyelv, a másikon az idegen nyelv található. Míg az előbbire a korlátlan kompetencia a jellemző, utóbbit a 2002-ben magyarul is megjelent Közös Európai Referenciakeret hat kate-

¹⁰ Bodó 2009.

¹¹ Péntek 2004: 43.

¹² Horváth 1990: 65–72.

góriára osztott nyelvi szintrendszere alapján, az adott szintnek megfelelő, de minden esetben korlátozott kompetencia határozza meg. A kettő között helyezkedik el valahol a *származásnyelv*, amelyet alapvetően két tényező határoz meg: a kibocsátó beszélőközösségtől távol töltött idő, valamint ezzel szoros összefüggésben a származási identitás mértéke. Ezek alapján a származásnyelv közelíthet az anyanyelvhez, de a nemzedékváltásokkal és a nyelvcsere folyamatának előrehaladtával az idegen nyelvhez is – amely ebben az esetben a befogadó országba való integrálódás eszköze.

A magyar nyelvet sokszor nevezik „*kis nyelvnek*”, ami egyrészt azért nem helytálló, mert a jelenleg ismert 7097 nyelv¹³ rangsorában – anyanyelvi beszélői számát tekintve – benne van az első ötvenben, de azért sem igaz, mert minden közlési igényt kielégítő, szóbeli és írásbeli nyelvi regiszterrel rendelkezik, emiatt nemcsak a hétköznapi és hivatalos kommunikációra, hanem a legmodernebb tudományok anyanyelvű művelésére és megismertetésére is alkalmas. A fentiek alapján a helyes terminus a *kevésbé ismert és választott (vagy tanult) nyelv*, amelynek az első fele arra utal, hogy az anyanyelvű beszélőkön kívül kevesen ismerik, a második fele pedig arra, hogy kevesen tanulják. A terminusvariációk használata attól függ, hogy az ismeretséget általában vagy a nyelvoktatásban elfoglalt helyét hangsúlyozzuk.

2. A MAGYAR NYELV KÜLFÖLDI ISMERTETÉSÉNEK SZÍNTEREI ÉS MÓDJAI

A magyar nyelv megismertetésének szinterei részben célnyelvi (magyarországi), részben forrásnyelvi (külföldi) környezetben találhatóak. Míg a 19. századi kezdetek csak néhány jeles európai egyetemre (Bécs, Prága, Helsinki, Párizs), egy különleges státusú város, Fiume középiskolai és felnőtt esti tanfolyamának hungarológiai laboratóriumára, valamint a nagypolgári és arisztokrata családok magánoktatási formáira korlátozódtak, ma külföldön évente legalább 2000 nyelvtanulóval számolunk, a magyarországi intézmények pedig 1500-2000 diákot fogadnak hosszabb, teljes képzésre, vagy néhány hetes, hónapos részképzésre, nyelvtanfolyamra, nyári egyetemre. Ez a létszám évtizedek óta állandó, bár a földrajzi megoszlás, a célok, a motivációk és a keretek változnak, és néha, pl. a rendszerváltáskor, vagy a jelenlegi ukrajnai helyzet következtében kiugró szám adatok is előfordulnak. Minden kultúrához a nyelven keresztül vezet az út, akár az ún. nagybetűs, klasszikus értékeket hordozó, akár a mindennapok kultúráját közvetítő kisbetűs kultúráról legyen szó,¹⁴ ehhez pedig következetes oktatáspolitikai alapokon nyugvó, folyamatosan fejlesztett, kiegyensúlyozottan működő, gazdasági szempontokból is versenyképes intézményrendszerre van szükség.

¹³ Vö. <https://www.ethnologue.com>

¹⁴ Medgyes–Major 1997: 178–185.

2.1. A magyarországi intézmények közül a legrégebben, 1927 óta a Debreceni Nyári Egyetem működik, ahol évente ma is több száz külföldi diák ismerkedik a magyar nyelvvel és kultúrával. A két világháború között más, jelentős, a magyar nyelv megismertetésével foglalkozó hazai intézményalapítás nem történt, a hangsúly a külföldi intézményrendszer kiépítésén volt.

A második világháború után, az 1950-es évek második felében az újabb nemzetközi kötelezettségvállalások a magyar mint idegen nyelv célnyelvi környezetben történő tanításában is új, korábban nem ismert feladatok megoldását követelték. Megjelentek a hazai oktatási rendszerben azok a diákok, akik nyelvi előképzettség nélkül érkeztek, és egy év alatt kellett legalább B2 szintre eljutniuk ahhoz, hogy elkezdhessék magyar nyelven a tanulmányaikat a választott egyetemi szakon (hasonló volt a helyzet az akkori Csehszlovákiában, Romániában, NDK-ban is). Ehhez az oktatási formához az oroszon kívül szinte alig léteztek minták, azok is kezdetlegesek voltak még, tehát ki kellett találni az általános magyar- és szaknyelvtanítás ma *tartalomalapú nyelvoktatásként* ismert módszerét.

Az első lépéseket az ELTE Magyar mint Idegen Nyelvi Tanszékének jogelődje, az 1952-ben alapított Központi Magyar Nyelvi Lektorátus tette meg, majd amikor a megnövekedett hallgatói létszámot már nem tudta ellátni, az oktatási tárca 1957-ben létrehozta a Balassi Intézet¹⁵ egyik elődintézményét, a Nemzetközi Előkészítő Intézetet (NEI). Tartalmi szempontból a két intézmény között munkamegosztás alakult ki, a diákok a NEI-ben töltötték az előkészítő tanévüket, majd a Lektorátus felügyeletével és közreműködésével folyt tovább két, illetve három évig a szaknyelv-központú nyelvtanítás a hazai egyetemeken. Az előkészítő után évente 600-800 diák lépett be a magyar felsőoktatási rendszerbe, tehát a rendszerváltásig legalább tízezerre tehető a magyarul főiskolai vagy egyetemi diplomát szerzett hallgatók létszáma. Közülük később sokan vezető állásokba kerültek otthon, és annak ellenére, hogy sokszor a véletlen sodorta őket Magyarországra, jó emlékekkel távoztak, amit azok a véletlenszerű példák is bizonyítanak, amiket az Afrikában és Közel-Keleten vagy Kubában dolgozó magyar mérnököktől, orvosoktól tudunk, ugyanakkor jelentős számban maradtak itt is, és sikeresen beilleszkedtek a magyar társadalomba.

A Balassi Intézet – igazodva az idegennyelvi piac igényeihez – sokféle lehetőséget kínál a nyelvtanulásra vállalkozóknak, a több száz főt befogadó, rövidebb-hosszabb nyelvtanfolyamtól a hagyományos egyetemi előkészítőn és a külföldi hungarológusok részképzésén, valamint a magyar származású diákok magyarságismereti tanéven át a műfordítóképzésig.¹⁶ Ez utóbbi évente 8-10, a magyar irodalom tol-

¹⁵ 2016-tól a Balassi Intézet a Külgazdasági és Külügyminisztérium Kulturális és Tudománydiplomáciáért Felelős Államtitkárságához tartozik.

¹⁶ A 2016/2017. tanévben a hungarológusok létszáma 35, a magyarságismereti képzésen 30, a hagyományos egyetemi előkészítőn 69, a magyar anyanyelvű egyetemi előkészítő, határon túli diákok létszáma pedig 89 fő volt. Bori István, a KKM Balassi Intézet nemzetközi oktatási főkoordinátora személyes közlése alapján.

mácsolására alkalmas műfordítót bocsát ki, akik többnyire a kortárs alkotások megismertetésével járulnak hozzá a magyar kultúra terjesztéséhez. Teljes, akár több tanéven át tartó szaknyelvi képzést kínálnak az orvosi egyetemek az angol és német nyelvű programok hallgatóinak, emellett népszerűek az ösztöndíjra pályázók körében a hosszabb-rövidebb „nyelvi fürdők”, a téli és nyári egyetemek nyelvi-kulturális programjai. A debreceni (DNYE) mellett a pécsi (PTE), a budapesti (ELTE) és a szegedi (SZTE) nyári egyetem is évek óta sikeresen dolgozik nyelvünk és kultúránk megismertetéséért: egy jól szervezett, gazdag kulturális programot kínáló nyári tanfolyam hosszú időre fenntarthatja az érdeklődést, és sokan többször is visszatérnek.

2.2. A külföldi intézmények fenntartásuk és működtetésük tekintetében öt nagy csoportra oszthatók:

1. magyarországi kezdeményezés, vagy államközi megállapodások alapján működő egyetemi oktatóhelyek és kulturális intézetek – ezekben az esetekben részben vagy teljes egészében Magyarország a fenntartó;
2. a külföldi egyetemek európai és regionális (közép-, illetve kelet-európai) tanulmányaihoz, vagy az általános nyelvészeti, esetleg levéltári stúdiumaihoz köthető helyi kezdeményezések;
3. a civil szervezetek, baráti társaságok nyelvoktató tevékenysége;
4. a kivándorolt magyarok oktatási intézményei, pl. a hétfélig iskolák, amelyek működéséhez Magyarország egyre jelentősebb anyagi támogatást ad;
5. egyéni megoldások (magánórák).

A külföldi felsőoktatási intézmények részeként működő *tanszékekről* és az egyetlen nyelvtanárt (*lektor*) jelentő *lektorátusok* oktatói és hallgatói létszámáról, tevékenységéről csak részinformációk állnak rendelkezésre. Az utolsó, átfogó igényű, kérdőíves kutatás ebben a témakörben 1987–89-ben zajlott a TS-4/5 akadémiai kutatási program keretében¹⁷ a Nemzetközi Hungarológiai Központban, a jogutód Balassi Intézet vendégoktatóinak adataihoz és elemzéseihez adatvédelmi okokból nem lehetett hozzájutni, emellett számos külföldi egyetem magyar vonatkozású munkájáról is csak részleges információk állnak a kutató rendelkezésére.

A nem túl szerencsés időpontban, közvetlenül a rendszerváltást megelőzően kezdeményezett kérdőíves kutatás célja az volt, hogy a szervezeti információktól a motiváción át a tartalmi munkáig áttekintse a külföldön – akkor 92 ismert oktatóhelyen – folyó munkát. Magyarországon a 80-as évek végén már megindult a valódi – pártközponttól független – tudományos munka a társadalomtudományi kutatások területén is, ennek a híre azonban a távoli oktatóhelyekre (pl. Toronto, Szöul) nem jutott el, és a helyi kollégák határozottan elzárkóztak az együttműködéstől, de voltak, akik egyszerűen csak lényegtelennek ítélték, mások szakmai munkájuk indirekt ellen-

¹⁷ Giay–Lengyel–Nádor 1998: 446–457.

örzésétől tartottak, ezért nem válaszoltak. Végül mindössze 53 kitöltött kérdőívre alapozva készült el a kutatási jelentés. Eszerint akkor öt típusba voltak sorolhatók az egyetemi oktatóhelyek, ezen belül négy foglalkozott közvetlenül a magyar nyelv és kultúra külföldi megismertetésével (magyar vagy hungarológia főszak; mellékszak; kötelező vagy fakultatív nyelvoktatás; egyetemi előkészítés) egy típust pedig a magyar nemzeti kisebbség számára létrehozott magyar nyelv- és irodalom tanszékek képviseltek. A nem magyar anyanyelvűeknek szervezett oktatásból a rendszerváltást követően a külföldön folyó egyetemi előkészítés kiesett, mivel ez a forma szoros összefüggésben volt a szocialista-kommunista nemzetközi kötelezettségvállalással: a volt NDK-ból (Halle) és Vietnamból (Hanoi) érkeztek ilyen előképzettséggel rendelkező hallgatók a Nemzetközi Előkészítő Intézet egyéves nyelvi és szaknyelvi egyetemi előkészítő tanfolyamára. Legnagyobb arányban a más szakokhoz kapcsolódó, kötelező és fakultatív (ún. lektori) nyelvoktatás jelent meg: 23 helyen, majd a főszakos képzés következett (17), mellékszak pedig 5 egyetemen működött – bár a hiányzó negyven adattal együtt sokkal árnyaltabb lehetett volna a 90-es évek elejéről kirajzolódott kép.

A több mint húsz évvel ezelőtti kutatás adatai szerint a külföldi oktatóhelyek diáksága döntően a nem magyar anyanyelvűek közül került ki (1199 fő), a magyar származású kétnyelvűek a várakozással ellentétben pedig mindössze 153-an voltak. A motivációt, ha volt egyáltalán ilyen, a Magyarország és a magyar nyelv, kultúra iránti érdeklődés határozta meg, vagy éppen a kuriózumokhoz való vonzódás, ugyanakkor több mint százra tehető azoknak a hallgatóknak a száma, akik csak a helyi felvételi rendszer sajátosságai miatt, véletlenszerűen kerültek magyar szakra. Ezen a szakon nem volt előfeltétel még az alapfokú nyelvtudás sem, így mindenki egyenlő eséllyel indult, bármilyen tanulmányokat is akart eredetileg folytatni. A vizsgálat kiterjedt a pályakövetésre is, de az itt kapott válaszok meglehetősen esetlegesek voltak. A főszakon végzettek jellemzően a fordítás, tolmácsolás és az idegenforgalom területén találtak munkát magyar nyelvtudásukkal, (nyelv)tanárként leginkább a Magyarországon tanult, esetleg itt doktorált magyar szakosok kerülhettek be a saját országuk egyetemére (egyebek között Berlinben, Szófiában, Moszkvában, Szentpéterváron, Pekingben, Ankarában akadt erre példa). Nincs ez másként ma sem, legfeljebb a vegyes érdekeltségű vállalatok hoztak újabb munkalehetőségeket a magyarul tudók számára.

A kevésbé ismert és választott nyelvek közös sajátossága egyebek között az volt a 80-as években, hogy a tanárok többsége magyar anyanyelvű volt, és magyar mint idegen nyelvi szakképzéssel csak elvétve rendelkezett. Az anyanyelvűek túlsúlya ma is jellemző, de a szakképzettségi mutatók sokat javultak: a 90-es évek második felétől 2016-ig évente átlagosan 60-70, magasan képzett magyar mint idegen nyelv tanár jelent meg a hazai és külföldi oktatási rendszerben. Ez a rendszeres utánpótlás a 2017-től érvényes új magyar mint idegen nyelv szakos tanárképzés posztgraduálissá való átalakítása miatt valószínűleg évekre megszakad, és fokozatosan versenyhát-

rányba kerülünk majd a magyarhoz hasonlóan kevésbé ismert és tanított, de e téren is folyamatosan támogatott kelet-közép-európai nyelvekhez képest.

Európa újabb politikai és területi átrendeződése, nevezetesen a szovjet érdekövezet felbomlása, a délszláv háború és az új nemzetállamok (Csehország, Szlovákia, Horvátország, Szlovénia, Szerbia) megalakulása, valamint az Európai Unió fokozatos bővítése új piaci lehetőségeket nyitott a kelet-közép-európai térség nyelvei számára is. A várakozásokkal ellentétben,¹⁸ a magyar esetében ez nem jelentette a nyelvtanulók számának jelentős növekedését, de például az idegen nyelven tartott országismereti előadások látogatottsága Franciaország hat egyetemén a rendszerváltás évében a korábbiak háromszorosára emelkedett. Ugyanakkor Németország egyesülésével a legrégebbi és legnagyobb létszámú külföldi magyar egyetemi bázis, a berlini magyar tanszék elvesztette vonzerejét és hallgatóinak nagy részét. A korábban jól működő, nyelv, fordítás és irodalom hangsúlyú magyar szakot az új helyzetben a korszerű, de magyar stúdiumként népszerűvé nem vált kultúratudománnyal cserélték fel, ráadásul a magyarországi támogatás (lektor és vendégtanár küldése) is fokozatosan eltűnt a rendszerből, emiatt erősen csökkent a hallgatólétszám, és mára behozhatatlannak tűnő versenyhátrányba került a szak a többi kevésbé választott nyelvvel szemben.

A hallei egyetemi előkészítő képzés a 80-as évek végén, az ösztöndíjrendszer átalakulásával, valamint – a berlinihez hasonlóan – Németország újraegyesülésével elvesztette korábbi funkcióját, és végleg befejeződött. Ugyanez lett a sorsa a Hanoi-ban működő egyetemi előkészítőnek is.

A kétoldalú kulturális egyezmények védeltséget jelentenek a külföldi színterek számára – egészen addig, amíg a fogadó fél úgy nem dönt, hogy az éppen ott dolgozó magyarországi vendégoktatót nem véglegesíti. Ezzel a kölcsönös kötelezettségvállalás, a folyamatosságot biztosító magyarországi háttér, és főleg az anyagi hozzájárulás megszűnik, és ettől kezdve csak a professzor vagy a nyelvtanár rátermettségétől, az oktatási marketingre való alkalmasságától, a kialakított szakmai kapcsolataitól és a beiratkozott hallgatók létszámától függ, hogy megmaradhat-e a magyar nyelvoktatás. Németországban az ezredfordulón a visszaesés ellenére is még 14 helyen volt egyetemi szintű hungarológiai oktatás, Olaszországban 9, Franciaországban 7 egyetemen tanították a magyart valamilyen formában, de egyre csökkenő diáklétszámmal. Mivel Magyarország csak az érvényes kétoldalú egyezményekben foglalt oktatóhelyeknek ad folyamatos anyagi és szellemi támogatást azzal, hogy lektorokat, vendégtanárokat küld, ösztöndíjakat biztosít, gyarapítja a könyv-, folyóirat- és filmállományt, fennáll annak a veszélye, hogy e nélkül a külső segítség nélkül a lektorátusok belső erőforrása és vonzereje csökken, majd lassan – például a nyelvtanár nyugdíjba vonulása után – elsorvadnak. A tanszékek helyzete valamivel biztonságosabb, bár a bolognai folyamat követelményei és a megújulásra való képtelenség egy-

¹⁸ Keresztes 2002: 7.

értelműen visszavetette a kevésbé ismert nyelvek tanulása iránti érdeklődést.¹⁹ Ahol pedig csak egyetlen magyar nyelvtanár dolgozik, folyamatosan versenyeznie kell az évtizedek óta folyamatosan és jóval támogatottabb szláv és neolatin nyelvekkel.

Az uniós csatlakozás a magyar mint idegen nyelv tanítása területén is új lehetőségeket hozott. Várható volt például, hogy a hivatalos nyelvi státus miatt sokkal több fordítóra, tolmácsra lesz majd szükség, akik ezzel a sajátos igénnyel megjelennek a nyelvtanulók között. Ezzel együtt a korábbi filológiai (nyelv és irodalom) központú, külföldi egyetemi hungarológiai oktatás elmozdulhatott volna a gazdasági-kereskedelmi, a társadalmi ismeretek, a szaknyelvek, az üzleti nyelv felé. Az eredmény azonban nem igazolta a várakozásokat: főként anyanyelvű fordítók, tolmácsok látják el az uniós dokumentumok gondozását, és mivel az egyetemi képzésekben sem jelent meg a hasznosság követelményét szem előtt tartó, tematikus bővítés, ehelyett maradt a korábbi évtizedek filológia-központú gyakorlata, nem nőtt a magyar nyelv és kultúra tanulását választók száma sem, sőt többnyire csökkent. A jelenlegi gyakorlat az, hogy a BA képzések magyar, hungarológia, finnugrisztika, általános nyelvészet és Közép-Európa- tanulmányok hallgatóinak csak töredéke folytatja a nyelvtanulást a mesterképzés szintjén, ugyanakkor ennek a körnek az eloszlása is elég egyenetlen: pl. a horvát, bolgár és lengyel hungarológusok közül többen, az északi országokban tanulók, az olaszok és németek közül egyre kevesebben szereznek diplomát hungarológiai stúdiumokból.

3. A KULTURÁLIS DIPLOMÁCIA SZEREPE

Minden nyelv, így a magyar nyelv és kultúra megismertetésének is a legmagasabb szintje az egyetemi – hungarológiai – képzés, de igen fontos a lektorátusi nyelvoktatás is, ami a legtöbb esetben idegen nyelven tartott országismereti (irodalom, társadalom, néprajz stb.) előadással is kiegészül. Ennek a stratégiai szempontból kiemelkedően fontos hálózatnak a kiépítése a két világháború közötti időszakban, Klebelsberg Kuno kultuszminisztersége alatt kezdődött el, bár a legelső oktatóhely már 1806-ban létrejött a bécsi egyetemen, a következő pedig 1852-ben Prágában. Ezeket követte a Helsinki és Párizs, majd a modern hungarológia bölcsőjének számító 1916-os berlini tanszékalapítás, amely a fogalom áttekintésekor már említett Gragger Róbert nevéhez fűződik. Gragger koncepciója alapján Berlinben alakult ki az a munkamegosztás (vendégprofesszor – lektor), amely ma is minden külföldi egyetemi hungarológiai tanszéken kívánatos lenne, valamint az a komplex intézményrendszer (tanszék, intézet, Collegium Hungaricum), amely kiteljesítette a magyar nyelv és kultúra megismertetésének bázisát Berlinben. A tanszék fogalma nem szorul magyarázatra, de a lektorátussal kapcsolatosan annyit érdemes megjegyezni,

¹⁹ Deréky 2006: 91.

gyezni, hogy ez egyszemélyes oktatóhelyet jelent, amely rendszerint egy nagyobb, több nyelv és kultúra tanítását összefogó (pl. finnugor, kelet-európai, szláv filológiai) tanszéken vagy nyelvi lektorátuson belül helyezkedik el. A *lektori munka* elsődlegesen *nyelvtanítás*, amelyhez nem szaktudományos felkészültség, doktori fokozat, hanem nyelvpedagógiai, didaktikai előképzettség szükséges, amely mind a módszertan, mind az adott nyelv grammatikájának és kultúrájának külső szemlélete szempontjából felkészíti a nyelvtanárt a sikeres nyelvtanításra. Mivel azonban több olyan egyetem van, ahol a nyelvtanár (lektor) testesíti meg az adott nyelvhez tartozó teljes kultúrkört, a gyakorlat az, hogy az igényektől és természetesen egyéni felkészültségétől függően irodalmat, történelmet, néprajzot is tanít. A vendégprofesszor ezzel szemben szaktudományos ismeretek átadásával vesz részt a külföldi tanszékek munkájában, és bár ritkán a nyelvoktatásba is bekapcsolódik, általában ma is vagy nyelvészetet, vagy irodalmat tanít, mivel sajnos sem a gazdasági, sem a politológiai, diplomáciai jellegű képzés nem lett része a hungarológiai oktatásnak.

A hungarológia külföldi oktatásának első virágkora a 20. század első felére tehető, amikor Klebelsberg Kuno, majd Hóman Bálint kultuszminiszterek kultúrdiplomáciai koncepciójának és támogatáspolitikájának köszönhetően 12 ország több mint 40 egyetemén alakult tanszék vagy lektorátus a következő városokban: *Amszterdam, Ankara, Bécs, Berlin, Bologna, Firenze, Genf, Genova, Grenoble, Helsinki, Krakkó, Lancaster, Lemberg, Lille, Lipcse, London, Lund, Lyon, Madrid, Milánó, Nápoly, New York, Nijmegen, Nizza, Padova, Pavia, Pisa, Párizs, Róma, Stockholm, Stuttgart, Szófia, Tartu, Torino, Toulouse, Trieszt, Tübingen, Uppsala, Utrecht és Velence*. Ebben az időszakban a külföldi egyetemi oktatás főként a különböző szinteken történő nyelvtanításra, valamint a helyi érdeklődésnek megfelelően, irodalmi, történelmi, művészettörténeti előadásokra, esetenként a fordításra korlátozódott. Nagy reményekre ad okot az a fejlesztési elképzelés, amely 2020-tól a jelenlegi 46-ról 70 főre emelné a vendégoktatók és közel ennyire az oktatóhelyek számát, feltéve hogy a fennmaradás feltételeit is hosszú távon biztosítja Magyarország.²⁰

A külföldi magyarnyelv- és hungarológiai oktatás tovább élt, bár nehéz körülmények között, 1945 és 1948 között és után. A második világháborút követő három évben két alapvető tendencia határozta meg a magyar kulturális külpolitikát. Egyrészt igyekeztek megőrizni azokat a helyeket, amelyeket Magyarország a 20-as évektől kezdve folyamatosan megszerzett, másrészt pedig újabb oktatóhelyek nyitására egyeztettek a korábban ellenséges, akkor viszont már szövetséges országokban. A kulturális külkapcsolatok szervezése részben a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, részben a Külügyminisztérium hatáskörébe tartozott.

Az 1948-as kommunista fordulatig tartó időszakot a korábbi hungarológiai intézményrendszer megőrzése, illetve az új politikai kapcsolatoknak megfelelő ki-

²⁰ Vö. Hammerstein Judit 2017. szeptember 10-én megjelent interjúja.

bővítése jellemezte. Egy 1947 júliusában készült kimutatás szerint²¹ 15 országban 50 oktató- és kutatóhelyet tartott nyilván a kultuszminisztérium. Többségük már a két világháború között is működött, és szerencsére nem semmisült meg a harcok során, ötöt azonban már 1945 után hoztak létre: Grenoble – lektorátus (1946), Jeruzsálem – megbízott előadó (1946), Uppsala – magyar nyelvtanfolyamok (1945), Ankara – lektorátus (1946), Isztambul – megbízott előadó (1946). Tervezték, hogy a későbbiekben lektorátust alapítanak többek között Krakkóban és néhány szovjet városban. Ez később meg is valósult: az 50–60-as évek politikai irányának megfelelően a szocialista országok nagyobb egyetemein egymás után alakultak a tanszékek és lektorátusok, amelyek a rendszerváltásig folyamatosan működtek, ezzel egyidejűleg azonban megszakadt a hivatalos kapcsolat a „nyugati” egyetemekkel, amelyeken a tanszékek, lektorátusok megmaradása – magyarországi támogatás nélkül – kizárólag a befogadó ország, város, egyetem jóindulatától függött – és függ azóta is.

3.1. A HUNGAROLÓGIAI KUTATÁST ÉS KULTURÁLIS DIPLOMÁCIÁT SZOLGÁLÓ INTÉZMÉNYEK

A mai jelenségek, intézmények gyökerei a két világháború közötti időszakra vezethetők vissza, ezért párhuzamosan vizsgáljuk azt az időszakot és a mai gyakorlatot.

Minden kétséget kizáróan Klebelsberg Kuno magyar vallás- és közoktatásügyi miniszter (1922–1931) nevéhez fűződik a hungarológia nemzetközi intézményrendszerének megteremtése. Egyik írásában a következő gondolat olvasható: „Ha a külügyi, pénzügyi vagy közigazgatási politika rossz, a bajok rögtön mutatkoznak, és így a politika elhibázottsága nyomban nyilvánvalóvá válik. *A kultúrpolitika terén soká lehet büntetlenül mulasztani, mert a bajok csak tíz-tizenöt év múlva mutatkoznak, de akkor aztán irreperábilisok*, és a hibát csak egy nemzedék múlva lehetne nagy nehezen megkorrigálni. A kultúrpolitikának tehát mindig jó tizenöt esztendővel előre kell dolgoznia.”²² Ezek a szavak egy átgondolt kulturális diplomáciai koncepció – intézményfejlesztési stratégia – szükségességére utalnak. Az elképzelés gyakorlati oldalát a *magyar kultúra külföldi intézményi bázisának létrehozása* határozta meg. A mindenkori politikai fő irány mindig azokat az országokat (nyelvtérületeket) tartotta és tartja elsődleges fontosságúnak, amelyekkel Magyarország szövetségi kapcsolatban van. Viszont azzal, hogy az intézmények nagy része képes alkalmazkodni a politikai változásokhoz, és fenntartani a folyamatosságot, emellett mindig újak is megjelennek (pl. New York, Sanghaj, Baku), a magyar nyelv külföldi megismertetése mind nyugaton, mind keleten, északon és délen közel egy évszázada biztosított.

²¹ Gönyei 1988: 33–42.

²² Klebelsberg 1927: 638–639.

A két világháború közötti időszakban, amely egyben a magyar területi revízió korszaka is volt, két irányban folyt a kulturális expanzió: az egyik a magyar ösztöndíjasok elhelyezését szolgáló *Collegium Hungaricum*ok hálózatának kiépítése, a másik az *egyetemi magyar oktató- és kutatóhelyek, történeti intézetek* alapítása. Mivel ezek az intézmények csak közvetetten vannak kapcsolatban a magyar nyelv külföldi megismertetésével, viszont a *Collegium Hungaricum*ok több átalakulással folyamatosan részei a külföldi hungarológiának, röviden kitérek a működésükre.

Az olyan intézménytípus, amely külföldön szállást és étkezési lehetőséget biztosított a magyar diákoknak, nem 20. századi találmány, Krakkóban már a 15. században létezett a *Bursa Ungarorum*, Rómában a 16. században a *Collegium Hungaricum* (majd *Germanico-Hungaricum*), valamint Bolognában a *Collegium Ungaro Illyricum*.

Klebensberg, hogy elitképzési terveit megvalósíthassa, partnereket keresett a magyar ösztöndíjasok fogadásához, s ahol lehetett (és stratégiai szempontból is indokolt volt), épületet vásárolt *Collegium Hungaricum* céljára. Ez az intézmény meglehetősen költséges volt, ami főként a gazdasági válságok idején nehezítette a misszió teljesítését.

Magyarország mindössze három városban, *Berlinben, Bécsben és Rómában* tudott egy-egy reprezentatív épületet vásárolni azzal a céllal, hogy ott fiatal magyar tudósok és tudósjelöltek találjanak otthonra ösztöndíjas idejük alatt. A különböző, humán és reál tudományterületekről kiküldött fiatalok a helyi egyetemeken tanultak, klinikákon, kutatóintézetekben dolgoztak, s ez idő alatt számos, életük végéig tartó, hasznos kapcsolatot építettek ki, nem utolsósorban pedig részesei voltak a magyar imázs formálásának is. Ehhez a nyugodt, biztos hátteret a *Collegium Hungaricum*ok biztosították, amelyekben a komoly kutatómunka mellett a sportra és a szórakozásra is lehetőség nyílt, de például a magyar nyelv tanítása nem tartozott a tevékenységek közé – szemben a mai gyakorlattal. Igaz, ma már az elnevezés tartalma is átalakult. A második világháború után megváltoztatták a nevet és átformálták a feladatokat is: Magyar Kulturális Intézet néven a régiék mellett számos új kulturális központ létesült pl. Moszkvában, Szófiában, Varsóban, Delhiben, Helsinkiben, Prágában, Kelet-Berlinben, Kairóban. Megváltozott a működés lényege: már nem az elit kapcsolatteremtésen, hanem a „tömegek” felé való nyitáson volt a hangsúly: képzőművészeti kiállításokkal, író-olvasó találkozókkal, néptáncbemutatókkal, koncertekkel, nyelvoktatással próbáltak barátokat szerezni a magyar kultúra számára. Az 1990-es években egy időre újraélesztették a régi elnevezést, noha számos új alapítású kulturális intézet nem is hasonlított az eredeti *Collegium Hungaricum*okra sem felépítésében, sem tartalmában.

A rendszerváltást követően jöhetett létre kulturális intézet Londonban, New Yorkban, Brüsszelben, Pozsonyban és Bukarestben, a volt Jugoszlávia széthullása után pedig több mint egy évtizeddel érett meg a helyzet az intézetalapításra az önálló Horvátország, Szerbia és Szlovénia fővárosában is. Az intézményhálózat fejlesztése folyamatos, iránya pedig, a korábbi évtizedek gyakorlatát folytatva, meg-

felel a mindenkori kulturális külpolitikának. Jelenleg az intézmények egységesen a „Balassi Intézet” nevet viselik, és számuk – a Balassi Intézet honlapja²³ szerint – 24. Többségük saját nyelvtanfolyamokat is kínál az érdeklődőknek, vagy befogadja a helyi civil szervezetek (pl. Finn–Magyar Társaság) tanfolyamait, programjait (pl. a Finn–Magyar Társaság által koordinált két, a magyar nyelv tanításával összefüggő nemzetközi pályázatot is, a Te-Le-Hut és a Hungaroboxot²⁴). Ez a lehetőség nem csak a nyelv megismertetését szolgálja, mivel éppen a civil szervezetekhez kötődő nyelvtanulók köréből kerül ki a kulturális rendezvények törzsközönsége is.

4. HELYZETKÉP A KÜLFÖLDI HUNGAROLÓGIAI FELSŐOKTATÁSRÓL

A külföldi oktatóhelyek fennmaradása nagymértékben függ a kiküldött vagy megbízott tanár (vendégprofesszor, lektor) rátermettségétől, kialakított kapcsolatrendszerétől, de ugyanilyen mértékben függ a magyar kulturális kormányzat figyelmétől, az anyagi háttér biztosításától, valamint nem utolsósorban a kelet-közép-európai térség felé irányuló érdeklődés mértékétől. Jelenleg a „bolognai folyamat” nyomán kialakult értékelési és egyetemi gazdasági rendszer veszélyezteti leginkább a kevésbé ismert nyelvek egyetemi oktatását: minthogy a legtöbb helyen hiányosak a személyi feltételek, s az érdeklődés is igen hullámzó, emellett a bölcsész végzettségűeknek igen csekély az esélyük arra, hogy magyar szakos végzettséggel piacképes diplomát szerezzenek. Az egyetemek kiszámolják az egy oktatóra eső hallgatói létszámot és ennek a költségeit, majd meghúzzák a vonalat. Részben ennek a szemléletnek lett áldozata a groningeni tanszék, került veszélybe a helsinki, a lyoni és szűnt meg a beszercebányai képzés. Az egyetemek szempontjából racionális döntések azonban nem veszik figyelembe a kevésbé választott nyelvek és kultúrák, az ún. kis szakok sajátosságait, ezért a nyelvszág felelőssége megnő, és ha beleillik a politikai stratégiájába a nyelv és a kultúra terjesztése, akkor áldoznia is kell rá.

4.1. A HÁLÓZATBAN REJLŐ LEHETŐSÉG

A kevésbé ismert és tanított nyelvek külföldi megismertetésének számos szervezeti, tartalmi és anyagi korlátja van. Az egyes oktatóhelyek nem ismerik egymás tevékenységét, elszigetelten, sokszor a külső körülményeknek kiszolgáltatottan dolgoznak, emiatt időről időre felmerül a közösséggé, esetleg hálózattá szerveződés igénye.

Több kísérlet is volt már a hálózat megszervezésére, de nem bizonyult igazán sikeresnek sem a hungarológiai központok kialakításának terve (1985), sem a Hun-

²³ <http://www.balassiintezet.hu/hu/nemzetkozi-kapcsolatok/>

²⁴ <http://suomiunkari.fi/>

garológus Oktatók Nemzetközi Társaságának megalakítása (1989) és integrálása a Nemzetközi Magyar Filológiai Társaságba (mai nevén: Magyarságtudományi Társaságba), mert az akkori vezetés nem tartotta fontosnak a nyelvtanárok jelenlétét a filológusok körében. A nemzetközi hálózatépítés sikertelenségének az oka részben a 80-as évek Magyarországgal szembeni bizalmatlanság volt, részben az, hogy az oktatást mindenki belső ügyének tekintette, nem érett meg a helyzet a közös gondok feltárására. Többen tartottak attól, hogy Magyarország kívülről próbálja majd befolyásolni, esetleg minősíteni a munkájukat, ezért ellenezték, hogy az anyagi támogatáson túl bármilyen más szerepe legyen. Eközben itthon zajlott a rendszerváltás, és az eufória a magyar mint idegen nyelvet, hungarológiát sem kímélte: naiv nyitottsággal vártuk a „Nyugat” befogadását, de nem számoltunk azzal, hogy az évtizedes bizalmatlanság nem tűnik el néhány nap alatt.

Újabb lehetőséget hozott a nyelvtanárok számára az 1991-ben, Szépe György kezdeményezésére megalakult Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete (MANYE), amelyben az éves kongresszusok egyik legnépesebb szekciója kezdettől a magyar mint idegen nyelv lett, 2016-ban pedig a MANYE szakosztályaként jött létre ismét a magyar nyelv tanárainak régen várt hálózata.

A kevésbé ismert és tanított nyelvek mind hasonló nehézségekkel néznek szembe, ugyanakkor közülük azok a nyelvek, amelyek sok közeli rokonnal rendelkeznek, e téren is könnyebb helyzetben vannak, mint a magyar. A megoldást keresők között a bécsi egyetem vendégtanára, Deréky Pál (2006) már a bolognai folyamat kezdetén látta a kis szakokra leselkedő veszélyeket, és szorgalmazta a közös tanterven alapuló képzéseket (ebből csak egy, Firenze és az ELTE olasz–magyar bilaterális képzése valósult meg), a közös diplomákat, a külföldön tanítók hatékonyabb együttműködését. Az egyes műhelyeket is erősítő hálózat akkor sem jött létre. Ma már látjuk, hogy erősen csökken a hallgatói létszám, tanszékek, lektorátusok kerülnek bizonytalan helyzetbe, biztos adatokhoz azonban nem lehet hozzájutni, mert a külföldi hungarológiai felsőoktatás napi gyakorlatáról ma sem állnak rendelkezésre nyilvános adatok.

4.2. A FELSŐOKTATÁSBAN HASZNÁLT TANANYAGOK ÉS MÓDSZEREK VONZEREJE

A hungarológia típusú szakok választásánál, de akkor is, amikor egy más szakhoz kapcsolódóan kell a diáknak döntenie a kötelező vagy fakultatív formában tanult nyelvről, lényeges szempont a hasznos tudás, a szaknyelvi tájékozottság ehhez képest sokszor csak másodlagos. A képzés filológia-központúságáról már fentebb szó esett, de megkerülhetetlen a kevésbé választott nyelvek egy mind a mai napig megoldatlan problémája is, ami a széles körben ismert és tanított nyelvek számára ismeretlen: a tanulási célokhoz fejlesztett tananyag hiánya, különös tekintettel a felsőoktatásra.

Már az 1989-es felmérésből is kitűnt, hogy a külföldi egyetemek magyar, hungarológia és finnugor tanszékei (pl. Uppsala, Moszkva, Szófia, Berlin, Párizs) alig rendelkeznek saját tananyaggal, ezért kényszerűségből olyan tankönyveket használnak, amelyeket a szerzők egy más célközönségnek szántak. Ma a korábbi évtizedekhez képest sokkal inkább támaszkodnak a magyarországi anyagokra, amelyek valóban alkalmazhatóak akár a felsőoktatásban is, saját tananyag viszont változatlanul kevés készül.²⁵

A felnőtt korosztály számára ma már a szép kivitelű, nyelvpedagógiai szempontból is többnyire megfelelő tankönyvekből és segédanyagokból igen jelentős a könyvesboltok kínálata itthon és külföldön egyaránt. Ugyanakkor még mindig igen kevés a jó színvonalú, önálló tanulásra vagy távoktatásra alkalmas, ingyen is elérhető elektronikus tananyag, és hiányoznak azok a könnyített olvasmányok is, amelyek a klasszikus és kortárs magyar irodalom alkotásait közvetítenék a külföldi egyetemek kezdő nyelvtanulóinak.

5. A MAGYAR MINT ANYANYELV, SZÁRMAZÁSNYELV ÉS IDEGEN NYELV OKTATÁSA GYERMEKEK ÉS FIATALOK SZÁMÁRA KÜLFÖLDÖN

A gyermek- és fiatal korosztály magyarnyelv-oktatásáról a *Nyelvünk és Kultúránk* című, meglehetősen periférikus, egy szűk célközönségnek szóló folyóiratban jelentek meg az első írások a 70-es években, amikor az Anyanyelvi Konferencia megalakulását (1970) követően egyáltalán már szólni lehetett erről.²⁶ Ma már minden európai és tengeren túli szervezet törekszik arra, hogy önálló honlapja vagy kiadványa legyen, és a lehető legtöbb csatornán kapcsolatba kerüljenek egymással az oktatási folyamat szervezői és résztvevői.²⁷ A magyar harmadik választható nyelvként megjelent néhány Európa Iskolában, környezeti nyelvként a határközeli ukrán általános és középiskolákban, valamint a nyelvcseré folyamatát élő Kárpát-medencei szórvány körében is.

A magyar emigráció történetével foglalkozó áttekintések hangsúlyozzák, hogy a különböző kivándorlási időszakokban más-más volt a viszony a magyar nyelv tanításához.²⁸ Az első generációk számára az otthonról hozott anyanyelvük a domináns, a befogadó ország nyelvét eltérő mértékben ismerik, illetve tanulják. A második nemzedékkel indulhat el a nyelvcseré, hiszen ők már nem az anyanyelvükön tanul-

²⁵ Jelenleg például Pozsonyban Hizsnay Tóth Ildikó készít ilyet a szlovák levéltáros hallgatók számára. Hizsnay Tóth Ildikó saját közlése (2017. december), valamint vö. Misad Katalin 2011: 136–137.

²⁶ Vö. Nagy 1977 és 2003.

²⁷ Ismertebb gyűjtőoldalak: <http://www.nyeomszsz.org/Uj/index.php/en>; és az Őrszavak oldala: <http://magyarutca.org/nyeomszsz/orszavak/>

²⁸ Tarján 2013.

nak az iskolában, és az sem biztos, hogy a saját etnikai környezetükből választanak házasársat, számukra a nyelv már egy korlátozott kompetenciájú származásnyelv, a harmadik nemzedék pedig már akár idegenként tanulhatja ősei nyelvét.

A kivándorlók közös jellemzője – korszaktól függetlenül –, hogy vagy saját szervezeteket hoztak létre, vagy csatlakoztak a már működő egyházakhoz, hagyományőrző csoportokhoz, cserkészcsapatokhoz, hétvégi iskolákhoz. Közöttük vannak kiemelkedően jól működő, nagy létszámú szervezetek, amelyek sok évtizede léteznek, és akkor is betöltötték a hivatásukat, amikor sem a befogadó országtól, sem Magyarországtól nem kaptak (vagy nem fogadtak el) támogatást. A hagyományos diaszpóracsoportok életében központi helyet foglalnak el az egyházak és a hétvégi iskolák mint a nyelv megőrzésének, vagy felélesztésének, vagy megtanításának a színterei.²⁹ A feladatuk attól függően változik, hogy milyen nyelvi kompetenciákkal érkezik a bevándorló, akarja-e, és ha igen, milyen mértékben akarja megőrizni, majd átadni anyanyelvét. A beilleszkedést jelentősen megkönnyíti, ha az újonnan érkezettek kapcsolatot keresnek a már ott élőkkel. Ennek egyik lehetősége a hétvégi iskola és a hozzá kapcsolódó egyéb szervezetek munkájában való részvétel. Az anyanyelv megőrzésének lehetőségeit a jelen kötet egy másik tanulmánya tartalmazza,³⁰ ennek a fejezetnek a célja az, hogy a nyelv megismertetésének lehetőségeit, módszereit és eszközeit mutassa be.

Mivel a nyugati magyar diaszpóra nyelvtanárainak többsége nem képzett magyar mint idegen nyelv tanár, sőt sokuknak pedagógiai szakképzése sincs, lelkesedésből, szabad idejükben tanítanak, nincsenek könnyű helyzetben. Ennek ellenére sok esetben még mindig nehezen és fenntartásokkal fogadják el azoknak a magyarországi kollégáiknak a segítségét, akik magyar mint idegen nyelvi szakképzettségük birtokában, a különféle helyszíneken szerzett tapasztalataik alapján egy-egy tanártovábbképzésen próbálják átadni a tudásukat, vagy olyan tankönyveket készítenek, amelyek tükrözik a személyes találkozásokon elhangzott kéréseket.

A nyugati diaszpóra számára az első tankönyvcsaládot az Anyanyelvi Konferencia megbízásából dolgozta ki egy magyarországi és külföldi munkacsoport az 1970-es évek végén, 1980-as évek elején, de ezek az életkor szerint egymásra épülő könyvek még nem „idegen” nyelvként, hanem anyanyelvként, esetenként származásnyelvként közvetítették a nyelvi és kulturális ismereteket, hagyományokat. Ezt követően évtizedekig nem történt semmi, miközben például a Balassi Intézet magyarságismereti tanévére érkezett diákoknál már pontosan mérhető volt a nyelvvesztés: a 21. század elején már idegen nyelvként kellett megismerkedniük elődeik nyelvvel. Ez a tény vezetett 2006 és 2010 között a Kiliki című, interaktív elemeket is tartalmazó

²⁹ Szoták 2011.

³⁰ Lásd az észak-amerikai szórványmagyarságról és a határon túli magyarok anyanyelvi oktatásáról szóló fejezeteket.

oktatócsomag³¹ fejlesztéséhez, majd ennek tapasztalataira építve a Balassi-füzetek (2011–2016) koncepciójának, didaktikai alapelveinek kidolgozásához Mindkét tananyagcsomagot a Balassi Intézet nyelvtanárai írták, szerkesztették.³² Ezek az anyagok a gyermekek számára könnyen kezelhetők, feladataik didaktikai szempontból tökéletesen megfelelnek mind a korosztálynak, mind a nyelvi kompetenciáknak. Több ezer példányban jutottak már el a világ minden pontjára.

Ausztriában, Burgenlandban készült egy iskolásoknak szóló, német, angol és spanyol közvetítőnyelven is megjelent tankönyv, *Az én világom*, amely felépítésében, szövegeiben és feladataiban ötvözi az idegen- és a környezetnyelvi jegyeket, emiatt alkalmas lehet például a kárpátaljai ukrán anyanyelvű gyerekek magyartanítására is, 2017 elején pedig Pápai Ilona elkészítette Kárpátalján az ötödik osztályos ukrán gyerekeknek szánt tankönyv kéziratát is, amelyet remélhetőleg több is követ majd.

Ha nem is egyöntetű a másutt készült munkák elfogadása, de talán ezek a magyar mint idegen nyelv tanítási tapasztalatokra támaszkodó tananyagok ötleteket adnak, hasznos megoldásokat kínálnak majd a kanadai, ausztráliai, németországi, dél-amerikai stb. diaszpóra számára készülő új könyvek, füzetek, internetes anyagok szerzőinek, emellett segítséget adhatnak a Kárpát-medencei szórványoktatáshoz, sőt az idegennyelv-tanításhoz is.

6. A MAGYAR NYELV KÜLFÖLDI MEGISMERTETÉSÉNEK SZÍNTEREIRŐL ÖSSZEFOGLALÓAN

A fentiekből két élesen elkülönülő csoport rajzolódott ki, a felnőttek és a gyermekek korosztálya.

A felnőttek (több évszázada) különféle céllal és motivációval tanulhatnak magánórákon – nem túlságosan régen online –, nyelvtanfolyamokon, de akár egyetemeken is. A megszerzhető tudás a választott keretektől függ: a túlélő nyelvtudástól a szaknyelvre és hungarológiai ismeretekre is kiterjedő elit kétnyelvűségig terjed. Megállapítottuk, hogy a magyar – a Kárpát-medencében honos nyelvek többségéhez hasonlóan – a kevésbé ismert nyelvek közé tartozik, és ennek megfelelően megvannak a maga nyelvpedagógiai sajátosságai, akár az anyanyelvű, sokszor nem szakképzett tanárok, akár a piramishoz hasonlóan, kezdő szinttől felfelé szűkülő diáklétszám és tankönyvkínálat tekintetében.

Fontos lenne az egyetemi hungarológusképzés megújulása, és mivel a „kis szakok” sok felsőoktatási intézményben egyedül gyengék, rossz gazdasági mutatóik pedig előbb-utóbb a megszűnésüket is eredményezhetik, kiút lehet az egymást erősítő

³¹ <https://emagyariskola.hu/online-tananyagok/kiliki-a-foldon>

³² Balassi-füzetek 1–5.: <https://emagyariskola.hu/kotetek/balassi-fuzetek-1>

oktatóhelyi hálózat létrehozása, amit a két világháború között létrehozott kulturális diplomáciai intézményrendszer is támogathat a maga eszközeivel.

A gyerekek esetében a nyelvtudás nélküli kötődéstől a leginkább írás és olvasás tekintetében korlátozott származásnyelvi kompetenciáig tart a nyelv megismertetésének feladata, az anyanyelvi kompetenciákkal rendelkezőkkel a kötet más fejezetei foglalkoznak.

Míg a felnőttek számára – legalább kezdő szinten – igen széles a nyelvkönyvpiac kínálata, a gyermek korcsoportok motiváló eszközei, a színes, színezhető, élvezetes, de mind életkori, mind nyelvpedagógiai szempontból tökéletes művek terén van még teendő.

Összevetve a többi kevésbé ismert és tanított nyelv gyakorlatával, azt mondhatjuk, hogy a magyar nyelv külföldi megismertetése ezekhez hasonlóan épül fel, és évtizedek óta nagyjából azonos mértékű érdeklődés övezi, legfeljebb a szinterei és a hangsúlyai változnak.

IRODALOM

- Bodó Barna 2009. *Szórvány és nyelvhatár*. Budapest: Lucidus Kiadó
- Deréky Pál 2006. Külföldi hungarológiai műhelyek a 21. század elején. *Disputa* 6–7: 91–95.
- Éder Zoltán 1984. A magyar mint idegen nyelv diszciplináris helye. *Magyar Nyelvőr* 108: 63–74.
- Egyre népszerűbb a magyar nyelv az ukrán iskolákban. *Nyelv és Tudomány* 2015. november 15. <http://www.nyest.hu/hirek/egyre-nepszerubb-a-magyar-nyelv-az-ukran-iskolakban>
- Giay Béla – Lengyel Zsolt – Nádor Orsolya 1998. A magyar mint idegen nyelv és a hungarológia rendszerváltozatai a nyolcvanas években. In Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv / hungarológia. Tankönyv és szöveggyűjtemény*. Pécs, Budapest: Janus, Osiris Kiadó. 446–457.
- Gönyei Antal (szerk.) 1988. *Dokumentumok Magyarország nemzetközi kulturális kapcsolatainak történetéből (1945–1948)*. Budapest: Új Magyar Központi Levéltár.
- Hammerstein Judit 2017. *Toborzó – magyar nyelv oktató és népszerűsítő tanárok*. Tóth Ida interjúja. *Magyar Idők* szeptember 10. <http://magyaridok.hu/lugas/toborzo-magyar-nyelv-oktato-es-nepszerusito-tanarok-2143180/>
- Horváth Mátyás 1990. A magyar mint környezeti nyelv diszciplináris és oktatási kérdései. *A Hungarológia Oktatása* 7–8: 65–72.
- Keresztes László 2002. Bevezetés. In Keresztes László – Maticsák Sándor (szerk.): *A magyar nyelv idegenben*. Debrecen–Jyväskylä.
- Klebsberg Kuno 1927. *Beszédei, cikkei és törvényjavaslati 1916–1926*. Budapest. 638–639. http://mtdportal.extra.hu/books/klebsberg_kuno_beszedek_es_cikkek.pdf
- Kolláth Anna 2009. Két nyelv és oktatás. In Kolláth Anna (szerk.): *A muravidéki kétnyelvű oktatás fél évszázada*. Budapest, Kansas, Maribor, Praha: Bielsko-Biala. 36–58.
- Közös Európai Referenciakeret 2002. http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker_2002.asp
- Medgyes Péter – Major Éva 1997. *A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana*. Budapest: Corvina, 178–185.

- Misad Katalin 2011. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatása a pozsonyi Comenius Egyetemen. *THL₂* 1–2: 133–139.
- Nádor Orsolya 2014. Vályi András emlékezete. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=537>
- Nagy Károly 1977. *Tanítsunk magyarul! Tanulmányok, cikkek, beszélgetések a szórványmagyarság nyelvoktatásáról, kultúra-műveléséről*. New York: Püski.
- Nagy Károly 2003. *Járatlan utakon. Korfordulók világában*. Debrecen: Csokonai Kiadó.
- Papp Z. Attila 2010. A nyugati magyar diaszpóra és szervezeti élete néhány demográfiai, társadalmi jellemzője. *Kisebbségkutatás* 4. <http://epa.oszk.hu/00400/00462/00048/1890.htm>
- Péntek János 2004. A hiány tünetei a külső régiók magyar nyelvi változataiban. In *Anyanyelv és oktatás*. Csíkszereda: Pallas Akadémia. 43–52.
- Szépe György 1981. A „magyar mint idegen nyelv” néhány diszciplináris kérdése. In Giay Béla – Ruzsinyák Márta (szerk.): *Magyar nyelv külföldieknek V*. Budapest: MM-NEI. 9–27.
- Szoták Szilvia 2011. Gondolatok a nyugati diaszpóra oktatásáról. In Kozmács István – Vančo Ildikó (szerk.): *A csitári hegyek alatt...* (Nyelvészeti írások Sándor Anna tiszteletére). Nyitra: Arany A. László Polgári Társulás 223–231.
- Tarján Gábor 2013. Nemzedékváltás az amerikai magyarságnál. *Magyar Szemle* 1–2: 92–113.



VII. NYELVI TERVEZÉS

